

# Valor pedagógico y educativo del principio de actividad

Por José Manuel TOURIÑAN LOPEZ

## I. INTRODUCCION

La importancia de la actividad es un hecho innegable en la pedagogía contemporánea; «si hubiera que resumir con una sola frase la pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la nueva frontera educativa como la pedagogía de la actividad» (1). Un somero repaso de las obras de Rousseau, Stanley-Hall, Montessori, Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière y Piaget nos pone en situación de observar, desde una perspectiva diacrónica, las matizaciones que la palabra actividad ha ido manifestando en su significación educativa.

El objeto de este artículo no es la delimitación semántica de «actividad» en diversas épocas. Lo que aquí nos proponemos, es la elucidación del sentido pedagógico de la actividad en relación con las investigaciones actuales.

Decíamos en líneas anteriores que históricamente «actividad» ha adquirido carácter polisémico. Por supuesto esa polisemia significaría enriquecimiento del contenido del término en cuestión, si se pusiera en cada momento especial empeño en conseguir que su empleo en cada campo específico estuviera apoyado por las notas descriptivas y programáticas que lo definen en ese campo. Pero en el campo específico de la educación desafortunadamente no se ha hecho de ese modo y la diversificación más que favorecer el sentido del término ha creado confusión.

De un lado, la palabra actividad suele usarse en estrecha conexión con «acción», «acto», «evento», «proceso», «operación», etc., creándose de este modo, un campo semántico del que no se sale airoso fácilmente.

De otro lado, hemos de tener en cuenta que en el ámbito específico de

---

(1) MARIN IBAÑEZ, R. **Principios de la educación contemporánea**. Madrid, Rialp, 1973. 2.ª ed., p. 94.

la educación las nociones de acto, acción, actividad, etc., no se usan con propósito elucidatorio, sino básicamente como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de la labor educativa. Y como bien ha demostrado Scheffler, la utilización de lemas en educación provoca casi siempre una confusión: la consideración del símbolo propagandístico de un determinado aspecto de la educación como doctrina que debe guiar la práctica educativa (2).

Pues bien, la dificultad del campo semántico de la acción, unida al uso instrumental que hacemos en educación de los términos de ese campo semántico, permite explicar y comprender que dichas nociones hayan sido aplicadas primero a una cosa, luego extendidas por una serie de transiciones de un objeto a otro, de tal manera que al final hablar de la actividad es hablar de cosas muy variadas, y a veces, sin nada en común excepto el nombre.

No es nada extraño que, hablando de la Pedagogía activa, Mialaret escribiera hace poco tiempo lo siguiente: «el epíteto "activo" está especialmente mal escogido pese a la dificultad de hallar otro adecuado. Todo proceso es activo en cierto sentido y sería difícil hallar un método que no provocara en absoluto alguna actividad» (3).

Cuando una palabra cae en este estado, es decir, significa cualquier cosa, cabe adoptar los siguientes caminos: o se suprime porque queda inútil para los fines del pensamiento o de la comunicación de este; o se sustituye por otra más específica; o se realiza un análisis que haga a esa palabra utilizable de nuevo, confinándola a las cosas que tengan un atributo en común y que pueda ser connotado por dicha palabra.

Nuestro objetivo está expresado en la tercera de las vías expuestas. Nos proponemos la elucidación del sentido pedagógico del principio de actividad a la luz de las investigaciones actuales. La consecución de este objetivo implica los siguientes pasos:

En primer lugar, el análisis del campo semántico de la actividad, a fin de saber si existen unas características que pertenezcan a ese campo semántico y que al mismo tiempo no pertenezcan a ningún otro en su conjunto.

En segundo lugar, la exposición de razones que fundamentan la actividad como condición humana.


Por último, y en tercer lugar, el análisis crítico de los errores más frecuentes actualmente en la consideración pedagógica de la actividad.


---

(2) Vid. SCHEFFLER, I. *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1970. Capítulo segundo.

(3) MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Planeta, 1979, p. 119.

## II. ANALISIS SEMANTICO

Acto, acción, actividad, evento, estado, son palabras que se encuentran relacionadas. Y el primer problema que nos surge es el de justificar por qué hablamos en este tema del valor pedagógico y educativo de la actividad y no del correspondiente al acto o la acción, pues bien pudiera suceder que los términos fuesen intercambiables a cierto nivel, o que sólo una razón de tradición apoye la elección del término actividad entre todos. 

El Diccionario de la Lengua Española nos dice que *actividad* significa facultad de obrar; conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad; que se está en acción. Asimismo, nos dice que *acto* quiere decir hecho o acción. Y, con respecto a la palabra *acción* nos dice que, entre otras cosas, puede significar, ejercicio de una potencia, operación o impresión de cualquier agente en el paciente, efecto de hacer. 

De la simple consulta al Diccionario se desprende que los tres términos se relacionan con educación. En efecto, en toda obra u operación —y la educación es una obra— se da una facultad de obrar (actividad), el ejercicio de la potencia (acción) y el hecho, resultado o efecto de hacer (acto). Dicho de otro modo: se desprende que los tres términos se relacionan con educación porque la educación es en cierta medida un resultado; asimismo, la educación es un conjunto de operaciones o tareas específicas —no por otra cosa sino por esto hablamos de actividades educativas—; y, además, la educación ha sido considerada hasta no hace mucho —técnicamente y casi de modo exclusivo— e incluso en la actualidad —coloquialmente— como la operación o impresión de un agente (educador) en el paciente (educando).

Parecería, por tanto, que de acuerdo con el lenguaje común la razón de la preferencia por uno de los tres términos estribaría en la intención de resaltar uno u otro aspecto —resultado, tareas específicas o función docente— del desarrollo de la obra educativa.

Ahora bien, frente a esa inferencia desde el lenguaje común hemos de reconocer que, cuando hablamos de la actividad como principio de la educación, no queremos destacar el aspecto de las tareas específicas ni sobre los resultados ni sobre la función docente. Hablar de la actividad como principio de la educación supone reconocer que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador.

Incluso en el lenguaje coloquial actividad se contraponen a pasividad y hace referencia a la facultad de obrar. Pedagógicamente esto es importante porque actividad denota no la condición de sujeto paciente, sino la condición propia del sujeto que tiene facultad de obrar y cuya respuesta no es la pura modelación que el modelador hace sobre una dotación pasiva.

Es precisamente la reflexión sobre este esquema educativo meramente transitivo, que coloca frente a la operación del agente el efecto en el

paciente, la que justifica de alguna manera la preferencia del término *actividad* en la pedagogía contemporánea.

Actividad tiene un carácter especial cuando se habla del principio de actividad en educación. Este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

Pero, por otra parte, hemos de reconocer además que los términos *acto*, *acción* y *actividad* tienen un significado mucho más preciso que el que les atribuye el lenguaje ordinario y, si bien es verdad que la elucidación de estos términos no es definitiva al nivel actual de las investigaciones, no podemos negar que la sistematización de conclusiones en este campo semántico puede ayudarnos a comprender mejor el sentido del principio de actividad en educación.

Sin pretensión de exhaustividad hemos de decir que la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas en la realidad nos encontramos con *estados*, es decir, «las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado» (4). Asimismo, nos encontramos con *sucesos*, *acontecimientos* o *eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento) (5). Pero, además, nos encontramos con *procesos* que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro (6).

Esta distinción es importante para saber de qué se habla en cada caso. Sin embargo, la distinción no es tan tajante como en principio pudiera parecer; desde el momento en que en todo suceso se da un cambio de estado, en todo suceso hay algún proceso y, del mismo modo, en la medida en que hay en los procesos cambios de estados, aquellos pueden ser considerados como sucesos (7).

A la vista de estas consideraciones se comprende que Von Wright nos diga que el suceso no es sólo un cambio de estado, sino también el paso de un estado a un proceso, o de un proceso a un estado, o una transformación de procesos. Y por la misma razón nos dice que *suceso* es todo lo que tiene lugar o le acaece a un sujeto o cosa en cada ocasión (8).

Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando puede verse bien como un estado, bien como un suceso.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solamente. En ocasiones

(4) MOSTERIN, J. *Racionalidad y acción humana*. Madrid, Alianza, 1978, p. 143.

(5) FERRATER MORA, J. *De la materia a la razón*. Madrid, Alianza, 1979, p. 87.

(6) Idem. *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza, 1979, Vol. 3, p. 2702.

(7) FERRATER MORA, J. *De la materia a la razón*. Op. cit. pp. 88.

(8) WRIGHT, G. H. Von. *Norma y acción. Una investigación lógica*. Madrid, Tecnos, 1979, pp. 54.

se interviene en los cambios, es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones*. Así se habla de la «acción» del viento que produce un suceso, por ejemplo, la erosión, o de la acción de Bruto que produjo otro suceso: la muerte de César.

Por consiguiente, cuando hablamos del cambio de estado que tiene lugar o acaece a un sujeto o cosa en una ocasión, hablamos de *sucesos*, *eventos* o *acontecimientos*, y cuando hablamos del cambio de estado que un sujeto o cosa hace que tenga lugar o acaezca, hablamos de *acciones*.

Aun así, si la elucidación del tema se deja en este punto, a lo sumo podríamos decir que la educación puede ser vista como un acontecimiento (es un cambio de estado que acaece al educando) y que todo proceso educativo es, en cierta medida, activo porque es un cambio de estado que un sujeto (en este caso, educador) hace que acaezca. Sin embargo, el análisis semántico no nos dice nada, por ahora, que nos permita comprender la condición de agente en el educando (9).

Con todo, el análisis semántico puede proporcionarnos más datos para comprender el significado de la actividad como principio de la educación. A poco que reflexionemos sobre los dos ejemplos de acción propuestos antes —acción del viento y acción de Bruto— nos damos cuenta de que la primera acción puede ser explicada a través de relaciones causales, mientras que la segunda implica, además de relaciones causales, relaciones motivacionales que requieren la justificación de razones e intenciones.

Es precisamente por esta distinción que los autores actuales propugnan la utilización del término *función* y *operación* para el primer tipo de acciones y reservan el de *acción* propiamente dicha para el segundo tipo, es decir, el de acción humana.

Es a este tipo de acción y no a otro al que se refiere la Pedagogía activa, es decir, a la acción humana voluntaria y consciente. En este sentido, acción hace referencia a su significado etimológico más puro. Como dice Mosterín, «el latín distingue el *agere* y el *facere*... En castellano se ha perdido la diferencia, desapareciendo el verbo *agere* y traspasando su contenido semántico al sucesor de *facere*, al verbo "hacer". Sin embargo, el sustantivo latino *actio*, derivado de *agere*, se ha mantenido, dando lugar al sustantivo castellano «acción». Así, incluso etimológicamente, "acción" sólo arrastra la carga semántica de *agere*... (...) ... Todo lo que *hacemos* forma parte de nuestra conducta, pero no todo lo que hacemos constituye una acción» (10).

Por último, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Las primeras se llaman *actos*, las segundas *activida-*

---

(9) Vid. FERRIERE, A. *La escuela activa*. Madrid, Studium, 1971, p. 6.

(10) MOSTERIN, J. Op. cit. p. 141-42.

*des*. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo «externo» a la acción: obtener la solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, estimar sin estar estimando, pensar sin estar pensando, etc. (11).

De acuerdo con estas reflexiones podemos decir que la actividad es principio de la educación porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, estimando, etc.

De este modo nos damos cuenta que hablar de la Pedagogía de la actividad no significa atender sólo a la actividad. Pedagogía de la actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la «acción cuyo resultado es la propia acción». Lo que pretende la Pedagogía de la actividad no es favorecer el sentir, pensar o estimar, por el puro hecho de sentir, pensar o estimar, sino que le interesan esas actividades como principios, o sea, como instrumentos de los que proceden los resultados educativos.

Para la Pedagogía activa, la educación puede ser vista como un acontecimiento y también puede ser vista como una acción del educador. Pero además, y de modo incondicional, lo que reclama la Pedagogía activa es la condición de actividad en el educando. Podemos decir, entonces, que «Pedagogía de la actividad» es una fórmula que hace especial hincapié en la necesidad de considerar al educando no como mero *paciente* de la acción del educador, o lo que es lo mismo, en evitar la consideración de la educación sólo como un *acontecimiento* que le acaece al educando. Antes bien, lo que propugna esta fórmula es —sin olvidar al educador— la consideración del educando como *agente* de los efectos que en sí mismo se producen, y, por tanto, la consideración de la educación también como un *acto* de éste.

Ahora bien, el pleno sentido de esta afirmación quedará comprobado si conseguimos mostrar, de un lado, los errores que se derivan de las concepciones educativas elaboradas a partir de la condición de paciente en el educando y, de otro, las evidencias que apoyan la condición de agente en el educando.

### III. LA CONDICION DE AGENTE EN EL EDUCANDO

No se trata en este epígrafe de hacer un estudio fenomenológico de la actividad en la estructura humana, sino de analizar desde el punto de vista pedagógico las consecuencias que resultan de hablar de la condición de paciente en el educando y de la comprobación, por consiguiente, de que entender la actividad como la entiende la Pedagogía de la actividad no es

---

(11) Cfr. FERRATER MORA, J. *De la materia...* Op. cit. pp. 90.

sólo una cuestión semántica, sino algo avalado además por la investigación científica de la conducta humana.

Una primera postura que defiende la condición de paciente en el educando es la postura determinista. El *determinismo estricto* niega la acción humana y defiende con obstinación que nuestras acciones son explicadas absolutamente por vía de causalidad. Una postura como esta niega la pedagogía de la actividad. Hablando con propiedad, esta concepción niega incluso la educación como una acción del profesor. Tan sólo podríamos hablar de funciones y operaciones pero no de acciones.

Ahora bien, como hemos comprobado en otro lugar, el determinismo comete fundamentalmente un error, y por eso debe rechazarse. El error más obvio del determinismo estriba en no comprender que el hecho de describir en términos de relación causal los procesos físico-químicos que tienen lugar en una acción voluntaria no anula la necesidad de reconocer que en la acción voluntaria todos esos procesos son asumidos en un proyecto decidido por mí con una intención para la cual no hay causa estrictamente hablando sino una buena razón que me motiva para hacerlo o no (12).

Sin embargo, existen otras posturas, que podríamos llamar *determinismos blandos*, dispuestas a defender la educación como una acción del profesor y como un acontecimiento que le acaece al educando bajo el supuesto de que mientras el educando está en desarrollo está determinado por la herencia o por el ambiente.

En esta línea de argumentación Piaget ha elaborado un estudio que corresponde a las situaciones educativas posibles entendiendo la educación como un suceso, un cambio que le acaece al educando, y considerando al educando como el «paciente». La educación, sería en este caso, la impresión o efecto que el agente (educador) ejerce sobre el sujeto paciente (educando).

Pues bien, con estas delimitaciones sólo caben dos acciones educativas hipotéticas en el educador. Y entiéndase bien que decimos hipotéticas porque en la realidad ninguna de ellas se da en puridad. Pero adviértase, además, que, si no se dan en puridad, no es porque la mala teoría no haya defendido esos modos de actuación que vamos a exponer, sino porque la realidad no se ajusta a esas malas teorías.

Las dos acciones educativas posibles serían estas (13):

- a) O bien suponemos que el desarrollo responde a una embriología regulada hereditariamente, de tal manera que la acción del educador se limitaría a presentar los estímulos adecuados a cada etapa.

(12) Vid. TOURIÑAN LOPEZ, J. M. *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Emesa, 1979, pp. 27-35.

(13) Vid. PIAGET, J. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1980, 7.ª ed. pp. 192 ss.

- b) O bien, suponemos que el desarrollo depende únicamente de la experiencia individual y las influencias del medio físico y social, de tal manera que el profesor puede acelerar el desarrollo hasta el punto de quemar etapas e identificar lo más rápidamente al niño con el adulto.

En ambos casos, es obvio que la condición del educando es la de paciente; en realidad, él no actúa, se vive como puro espectador de los sucesos que en él ocurren; o sea, que en ambos casos el desarrollo, o la educación, es un cambio de estado que tiene lugar o acaece en el educando. Es, por supuesto, una acción del educador. Pero no del educando porque éste no es agente de los cambios que en él se producen.

Ahora bien, cualquiera de estas dos posturas posibles desde la «pasividad» del alumno debe rechazarse. Defender cualquiera de ellas, equivale a sostener errores. El mismo Piaget nos dice que mantener la primera hipótesis equivale a sostener erróneamente que la evolución de las etapas del desarrollo está determinada de una vez y para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos. También nos dice que mantener la segunda hipótesis equivale a sostener igualmente de manera errónea que todo alimento intelectual es bueno para el desarrollo con independencia de la edad (14).

Frente a la preponderancia de la herencia o el ambiente se mantiene hoy que «jamás hay herencia sin ambiente. Toda herencia influye como lo hace porque el ambiente en que acontece es como es (...). Si cambia el ambiente, no de cualquier manera, sino de una determinada, se produce en igualdad de condiciones genéticas una determinada variación en el desarrollo [...]. Jamás hay ambiente sin herencia. Todo influjo ambiental produce el efecto que logra porque incide sobre un proceso genéticamente codificado (...). Si cambia la dotación genética, no de cualquier manera, sino de una determinada, se produce en igualdad de condiciones ambientales, una determinada variación en el desarrollo» (15).

Frente a la condición de paciente en el educando respecto a su desarrollo se mantiene que el desarrollo no es el despliegue automático de un código genético dado, ni la modelación del ambiente sobre una dotación pasiva, sino «el resultado de la utilización *activa* de las condiciones ambientales por un ser vivo genéticamente dotado» (16).

Esta necesidad de la actividad en la condición humana viene apoyada por diversas razones:

En primer lugar, se ha comprobado que el desarrollo depende no sólo de lo que el hombre tiene, sino de lo que hace con lo que tiene. Y esto,

(14) Ibidem, p. 199.

(15) YELA, M. «Herencia y ambiente en la Psicología contemporánea». **Boletín Informativo de la Fundación Juan March**, n.º 76, Noviembre, 1978, pp. 6 y 23.

(16) Ibidem, p. 23.



desde los niveles más elementales. Pues, como ha comprobado Piaget, el recurso al reflejo innato es sólo un punto de partida. Por eso, por ejemplo, el reflejo oculocefalogiro no explica la búsqueda del objeto cuando ha salido del campo visual (17). En este mismo sentido, pero con mayor alcance, nos dice Yela que «cada uno tendrá sus dotes y peculiaridades emotivas heredadas. Pero su personalidad y su vida no estriban principalmente en ellas, sino en lo que con ellas se hace» (18).

En segundo lugar, como dice Pinillos, existe un acontecimiento a través del cual el hombre se convierte en sujeto agente y deja de ser mero objeto paciente o receptivo: «La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias... esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva, quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» (19). Se comprende a la luz de estas palabras que la educación no es sólo un acontecimiento que le ocurre al educando, sino una acción: acción del educador que busca un cambio en el educando e, incluso en este caso, acción del educando que transforma en evento mental la acción del profesor y responde como agente que de alguna manera quiere el cambio que en él se va a producir, ya sea esta manera de querer espontánea, ya porque satisface algún deseo suyo, ya porque reconoce la superioridad del maestro para dirigir sus conductas en un determinado ámbito y le obedece, o ya porque reconoce que eso es lo que debe hacer para desarrollarse.

En tercer lugar, los trabajos de Piaget permiten afirmar que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, no derivan como simples respuestas asociacionistas, sino como asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción (20).

#### IV. ERRORES EN TORNO A LA ACTIVIDAD EN EDUCACION

En el epígrafe anterior hemos visto las consecuencias negativas que se desprenden para la educación de las concepciones que niegan la condición de agente en el educando y las evidencias que procuran ocultar para defenderse.

Planteamos este epígrafe con la intención de salir al paso de nuevos errores en torno a la actividad. En efecto, existen posturas que reconocen la condición de agente en el educando pero que en la práctica sostienen

---

(17) PIAGET, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI, 1978, p. 108.

(18) YELA, M. Op. cit. pp. 15.

(19) PINILLOS, J. L. «Lo físico y lo mental». *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, n.º 71, Mayo, 1978, pp. 29.

(20) PIAGET, J. *Biología y conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1977, 4.ª ed. pp. 27 y 31.

errores tan perjudiciales para la tarea educativa como los que hemos criticado.

Me refiero, por una parte, a las posturas que reconocen la condición de agente en el educando pero, bajo el pretexto de la incapacidad de éste para ordenar y organizar su vida lúcidamente, defienden que debemos obligarlos coactivamente a que hagan sólo lo que el educador quiere anulando en la práctica la voluntad libre del educando (*Posturas autoritarias*). Por otra parte, me refiero a las posturas que ponen excesivo énfasis en el carácter voluntario de la acción educativa y defienden incondicionalmente el carácter educativo de la acción voluntaria del educando (*Activismos*). Y, por último, me refiero a las concepciones que defienden incondicionalmente el carácter educativo de la acción voluntaria que nace de una necesidad del educando (*Practicismos*).

1) Las *posturas autoritarias* niegan la pedagogía activa, no porque defiendan un determinismo blando para el educando en desarrollo, sino porque en la práctica anulan la condición de agente en el educando. Precisamente por eso el autoritarismo se conoce como el más sutil exponente de la educación entendida como acontecimiento y como acción transitiva del educador al educando. En efecto, el autoritarismo no niega absolutamente la condición de agente en el educando. El autoritario sabe que, si el educando no hace lo que él le impone, la acción autoritaria no surtirá el efecto buscado. Además, el autoritario sabe que el educando es un sujeto en desarrollo incapaz de organizar su mundo por sí sólo con lucidez. Por consiguiente, debido a las dificultades que entraña el intento de hacer comprender al alumno la conveniencia de una conducta que el educador sabe que es valiosa educativamente hablando, pero que el alumno, o bien la capta errónea y subjetivamente como no valiosa, o bien no la comprende de ningún modo, le fuerza coactivamente a hacer lo que quiere el educador, anulando la voluntad libre del educando en la práctica.

Conviene recordar, por una parte, que la función del educador no es forzar al alumno a que haga lo que quiere el educador. Es cierto que la función del educador consiste esencialmente en captar la sensibilidad del alumno y conducirlo a estimaciones educativamente valiosas. Pero esto no es lo mismo que forzar al alumno a que haga sin más lo que quiere el profesor. Este puede tener muchos deseos y no todos coincidentes con lo que es valioso educativamente. Lo correcto sería decir que la función del educador es lograr que el alumno quiera lo que hay que hacer para educarse, o lo que es lo mismo, quiera lo que debe querer el educador para educar.

Pero, por otra parte, incluso en el caso de que el profesor sólo quiera lo que es valioso para educar, la solución no está en forzar coactivamente al alumno a que haga lo que quiere el profesor (que, en este supuesto caso, sería lo bueno para la educación del alumno). Porque, en tal caso, anulamos la voluntad libre del educando y este no realizaría una acción. Ante la coacción el coaccionado (educando) no ejerce su voluntad libre para

querer y, por consiguiente, no hace lo que quiere, sino, por el contrario, hace lo que no quiere.

Evidentemente, ante una coacción eficaz el educando hará lo que quiere el profesor. Basta con que el educador proponga al educando una alternativa menos deseable para éste que aquella otra acción que aquél desea que el educando cumpla para que éste sea mero ejecutor de lo que el profesor quiere. Se comprende que el educando haga lo que quiere el profesor —a pesar de que el educando no lo quiere— porque, de no hacerlo, se encontraría inevitablemente ante otra situación que todavía desea menos (la alternativa coactiva). Pero se comprende además que se le niega la condición de agente porque se le fuerza a escoger entre dos situaciones que no quiere —la que el profesor desea y la alternativa coactiva—. En esta encrucijada la voluntad libre del educando se anula; ni elige lo que quiere, ni hace lo que quiere, sino que hace lo que no quiere porque lo quiere el educador.

El autoritarismo es rechazable no sólo por esos errores, sino también porque el educando se ve obligado a ejecutar una acción que no quiere, manifestando un cuadro comportamental caracterizado por la apatía, el aburrimiento, la indiferencia hacia la tarea, etc., que se traduce como escasez de rendimiento y, por tanto, pedagógicamente rechazable.

Es propio del profesor autoritario decir que sus alumnos, reacios a ejecutar sus mandatos, son perezosos. Sin embargo, en tal afirmación hay un error. Lo que es innegable es la existencia de una escasez en el rendimiento, pero tal escasez no tiene como causa la pereza, sino la imposición de un trabajo del que el educando no se siente agente.

Hoy sabemos que la pereza es un estado psicológico producido por la negativa voluntaria a hacer algo. Y en la situación coactiva no se da la negativa voluntaria a hacer algo, sino, más precisamente, la anulación de la voluntad libre del coaccionado.

En función de estas reflexiones podemos reiterarnos en algo que ya habíamos apuntado: la pedagogía de la actividad no descarta la actuación del maestro, pero desecha las acciones del educador que anulan la acción del educando y convierten la tarea educativa en un «trabajo forzado». Una educación sólo es activa si a cada acción del profesor corresponde, no una ejecución y un acontecimiento en el educando, sino una acción en el educando (21). El recurso de imponer por la fuerza al alumno la conducta recta, no produce respuestas libres. La vía de actuación del maestro no es la imposición coactiva, sino la que surge de su propia flexibilidad como autoridad docente (22).

---

(21) Nótese que esta afirmación no implica que toda educación sea un proceso heterónomo con acción del educador y del educando. Tan sólo sostiene que cuando la educación es heterónoma debe ser de ese modo.

(22) Vid. este problema de anulación de libertad en mi trabajo citado anteriormente, pp. 40-50; 105-107 y 136-140.

2) *El activismo* es una postura que admite que hablando de pedagogía activa queremos expresar el carácter de agente del educando y la consideración de las acciones como cambios voluntarios y conscientes.

- 2a) El activismo no mantendría que hacer cualquier cosa educa, pero sí mantiene que el hacer voluntario es educativo. Dicho de otro modo, el activismo vendría a defender el carácter educativo de la acción por la acción, o lo que es lo mismo, bastaría con que el alumno haga voluntariamente algo para que se eduque. Pero, como vamos a comprobar, esta postura es rechazable porque confunde la acción voluntaria con la acción educativa y nos lleva a defender exclusivamente la acción del educando, cuando lo que defiende la Pedagogía de la actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que correlativa a la acción del educador se dé la acción en el educando.

Por una parte, hemos de reconocer que el activismo defiende una posición contradictoria. En efecto, la abstención es una acción, es un cambio voluntario y consciente de un agente para producir un efecto (23). Y, por consiguiente, como el activismo defiende que la actividad voluntaria y consciente es educativa, está defendiendo contradictoriamente que sería educativo dejar de hacer (abstenerse) lo que hay que hacer para educarse.

Por otra, también es verdad que no todas las acciones voluntarias son del mismo rango. En efecto, como dice Peters existen acciones voluntarias que son irracionales, es decir, acciones por las que realizamos cosas sin que exista la más ligera evidencia de que debe ser así (24). Y, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso que se realiza a través de la enseñanza y el aprendizaje a fin de alcanzar un conjunto de conductas que capaciten al hombre para decidir y realizar un proyecto de vida dando respuesta, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad, a las exigencias que se le plantean en cada situación, sería incongruente considerar educativo el realizar acciones en las que se descarta el conocimiento de las razones que nos llevan a actuar de un modo y no de otro.

Hemos de reconocer, pues, que no basta con que una acción sea voluntaria para que sea educativa. El carácter educativo de una acción no viene dado por el hecho de ser una acción. Debe conectarse, además, con lo que es valioso para el desarrollo del hombre.

- 2b) Con todo, conviene decir que estas reflexiones realizadas sobre el activismo no deben llevarnos a caer en *otra forma de activismo*.

(23) Cfr. WRIGHT, G. H. Von. Op, cit. p. 66 y FERRATER, J. *De la materia...* Op. cit. pp. 89 y ss.

(24) Vid. PETERS, R. S. *Psychology and ethical development*. Londres, G. Allen and Unwin, 1974, pp. 119-172.

Esta nueva forma reconoce que no basta que una acción sea voluntaria para que sea educativa, pero infiere del carácter voluntario de la acción educativa que en la educación podemos desentendernos de lo que no sea actividad voluntaria.

Lo que llevamos dicho hasta ahora nos permite comprender que la acción educativa del profesor es una acción voluntaria encaminada a lograr lo que es valioso para el desarrollo del hombre. Que esta acción se transforma en un evento mental en el educando y da lugar a una acción en éste que es querida para conseguir ese efecto, bien espontáneamente, bien porque satisface algún deseo suyo, bien porque reconoce la superioridad del maestro para dirigir sus conductas en un determinado ámbito y le obedece, o bien porque comprende que eso es lo que debe hacer para desarrollarse. También sabemos que, si la situación educativa no es heterónoma, la acción del educando debe ser tal que directamente se encamine a lograr lo que es valioso para el desarrollo del educando. Sin embargo, de la condición voluntaria de la acción educativa no se infiere correctamente que en educación debamos desentendernos de lo que no sea actividad voluntaria.

Esa inferencia implica dos errores: de un lado, se olvida de que la acción voluntaria no es totalmente independiente de lo que no es acción voluntaria y, de otro, no distingue el valor pedagógico del valor educativo.

En efecto, afirmar que la acción voluntaria es totalmente independiente de lo que no tiene esa condición es sostener una postura indeterminista. Y el indeterminismo es falso porque nuestras decisiones no producen sólo los efectos que nosotros queremos, sino además los que tienen que producirse en tanto que nuestras decisiones se ejercen sobre unas relaciones que existen con independencia de que pensemos en ellas.

En la acción voluntaria se dan también relaciones causales. Pero es voluntaria porque todas esas relaciones causales son asumidas en un proyecto decidido.

Esto significa simplemente que si bien la acción educativa es la acción libre, eso no implica que el educador se plantee su acción con independencia de la actividad causal pues la realidad del hombre es tal que, tan cierto es que los niveles superiores actúan sobre los inferiores como que los superiores no pueden actuar en el hombre sin los inferiores.

Esas funciones causales no tienen valor educativo estrictamente hablando, sin embargo tienen un valor pedagógico indiscutible.

En efecto, si tenemos en cuenta que la pedagogía es un sistema o cuerpo de saber al que concurren diversas ciencias y que el profesor debe dominar para poder justificar qué y explicar el modo en qué un determinado acontecimiento educativo debe pa-

sar a tomar cuerpo propio en el educando en un momento preciso, y unimos esto a la reflexión del párrafo anterior, nos damos cuenta de que es indispensable para lograr el efecto educativo conocer el estado inicial del sujeto así como las relaciones causales y motivacionales de sus actos. Cualquier otro modo de actuar sería efecto casual o milagroso, pero no pedagógico (25).

4) Por su parte, el *practicismo* es la postura que sostiene el carácter educativo de la acción nacida de la necesidad.

Adviértase que en esta postura no hay error si quiere afirmar sólo que la acción educativa debe tener en cuenta la necesidad. Obviamente esto es verdad porque la educación se refiere a las conductas que no están determinadas unívocamente por la estructura humana. Y las conductas nacidas de la necesidad son de ese tipo ya que la necesidad, cualquiera que sea el nivel a que se presente, es una exigencia que surge de nuestra realidad interna o de nuestra relación con la realidad externa sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que ha de ser satisfecha: «El niño se siente incómodo cuando tiene sed o hambre, pero esta condición no contiene referencia alguna al alimento o la bebida... Es necesaria una forma específica de experiencia para relacionar la condición de hambre con los objetos que la satisfacen... Las necesidades no contienen ideas innatas o prefijadas en cuanto a sus objetos» (26).

Además, también es cierto, como dice Von Mises, que es conveniente no olvidar que, si nuestro nivel de satisfacción estuviera natural y plenamente cubierto, no haríamos nada, simplemente viviríamos libres de cuidados (27). Y esta —no cabe duda— es una buena razón para comprender la atención que la educación debe prestar a las necesidades.

Sin embargo, los practicistas van más allá y sostienen que la actividad nacida de la necesidad es educativa.

Frente a esta postura hemos de mantener, en primer lugar, que para que la actividad nacida de la necesidad fuera educativa, el objeto que elegimos para satisfacer la necesidad debería incondicionalmente mejorar el desarrollo humano. Ahora bien, como es sabido esto no es así, ya que el interés demostrado por el objeto que satisface una necesidad puede convertirse en algo patológico que en vez de educar contribuye a destruir la personalidad.

Se explica este cambio porque la necesidad tenida se convierte en un

(25) Vid. HARDIE, Ch. D. *Truth and fallacy in educational theory*. Columbia University Press, 1965, 2.ª reimp. pp. 2-3.

(26) ASCH, S. *Psicología social*. Buenos Aires, Universitaria, 1968, 4.ª ed. p. 94. Vid. et. sobre este mismo tema MILLAN PUELLES, A. *Economía y libertad*. Madrid, Confederación española de Cajas de Ahorro, 1974, Cc. 1 y 4; TOURINÁN LOPEZ, J. M. Op. cit. Capítulo tercero; MONTAGU, A. *La dirección del desarrollo humano*. Madrid, Tecnos, 1975. Cc. 6 y 7, y especialmente pp. 131-132.

(27) Cfr. MISES, L. Von. *La acción humana*. Madrid, Sopec, 1968, pp. 37-97, y especialmente, pp. 37-48.

evento mental que no cuenta para su satisfacción con la eficacia incondicional de un principio natural, sino con nuestra decisión, y por consiguiente, cualquier cosa en tanto que tenga un cierto atractivo para el sujeto puede convertirse en encubridor agradable de lo que satisface la necesidad.

En definitiva, el error de los practicistas es no comprender que tener una necesidad no implica necesariamente querer hacer lo que nos lleva a satisfacerla. Esto es así porque nuestra decisión no sólo produce el efecto que yo quiero, sino el que tiene que producirse en tanto que nuestra decisión se ejerce sobre unas relaciones que producen sus efectos con independencia de que piense en ellos. Bástenos como prueba de esta afirmación la experiencia que tenemos todos de muy diversas situaciones en las que tenemos una necesidad y sabemos que es lo que la satisface pero, por no prescindir de otras cosas que nos satisfacen en este momento, o por evitar un cierto sacrificio, dejamos de hacer lo que nos proporcionaría caso de conseguirlo, una satisfacción mayor.

No basta, por tanto, que una actividad nazca de la necesidad para ser educativa. Hay que unir la necesidad a lo que es educativamente valioso para que esa actividad adquiera el nuevo rango, si bien, como dice Dearden esto equivale a llevar la necesidad al terreno del deber, pasando por encima del querer deseoso (28).

## V. CONCLUSIONES

Como hemos dicho en la introducción de este artículo, nuestro objetivo era la elucidación del sentido pedagógico del principio de actividad a la luz de las investigaciones actuales. Después de las reflexiones realizadas en estas páginas, podemos decir:

- a) La «pedagogía de la actividad» es una fórmula que hace especial hincapié en la necesidad de considerar, de un lado, al educando no como mero sujeto paciente sino como agente de los efectos que en sí mismo se producen y, de otro lado, a la educación no como un acontecimiento que le acaece al educando, sino como un acto de éste.
- b) Sin embargo «pedagogía de la actividad» no es una fórmula que haga referencia al uso estricto de la actividad como tal. La actividad interesa en educación como instrumento para obtener resultados más allá de la mera actividad.
- c) La consideración del educando como agente y no como paciente viene avalada por el reconocimiento de la actividad como condi-

---

(28) Vid. DEARDEN, R. F. «Needs in education». En la obra dirigida por M. LEVIT, **Curriculum**. University of Illinois Press, 1971, pp. 88-97. Véase, además, sobre el mismo aspecto LEE, D. «¿Existen necesidades básicas primarias?». En la obra dirigida por C. KLUCKHOHN y OTROS. **La personalidad en la naturaleza, la sociedad y la cultura**. Barcelona, Grijalbo, 1977, 4.ª ed. pp. 350-57.

ción humana, que en este estudio ha sido defendida, por una parte, al comprobar los errores a que conduce la consideración del educando como sujeto paciente, y, por otra parte, al constatar que el estímulo se convierte en el educando en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias.

- d) Esto no niega la existencia de formas de actuación que anulan la condición del educando como agente de su educación. El autoritarismo aplicando la coacción actúa erróneamente de ese modo. En la educación activa, la acción del profesor debe dar lugar, no a una ejecución y a un acontecimiento en el educando, sino a una realización y a una acción de éste.
- e) Lo dicho anteriormente no debe llevarnos a pensar que toda acción educativa es heterónoma. Antes bien, lo que cabalmente se desprende de nuestras palabras es que, cuando la acción educativa es heterónoma, es educativa, si a la acción del profesor corresponde una acción en el educando.
- f) Como hemos visto al analizar el activismo, la acción educativa puede ser autónoma. Pero sea de un tipo u otro, la acción educativa, ni se explica sólo como acción voluntaria, ni el hecho de que sea voluntaria da pie para creer que podemos educar con absoluta desconsideración de todo aquello que no sea acción voluntaria. Las funciones causales no tendrán valor educativo, pero tienen un incontestable valor pedagógico.
- g) Asimismo, una acción no es educativa porque nazca de la necesidad del educando. Tener una necesidad no implica necesariamente querer lo que hay que hacer para satisfacerla. Las necesidades tienen interés en la educación. Pero una actividad es educativa no sólo por ser actividad voluntaria que atiende una necesidad sino porque además lleva la necesidad al terreno del deber ser, pasando por encima del querer deseoso.